

# 初年次セミナーが留年・休学・退学に及ぼす効果

## ——「大学生基礎力ゼミ」を事例にした計量分析——

古里 由香里

キーワード：初年次セミナー リテンション 4年卒業率 留年 初年次教育

### 1. 背景・目的

初年次教育を実施することによる、学生に対する具体的な効果にはどのようなものがあるのだろうか。本稿ではこの問いに答えるべく、信州大学での初年次セミナーの事例とデータをもとに、IRの観点から初年次教育のその効果について計量的な分析から明らかにしていく。

初年次教育は、大学生のスムーズな移行（transition）を目的に、2000年代以降、日本の高等教育の分野において高い関心を集める取り組みである。川嶋はこの初年次教育を「高校（と他大学）からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主に大学新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」（濱名篤・川嶋太津夫編 2006: p.3）と定義した。このように初年次教育は、新入生が直面する大学への適応に関する諸問題だけでなく、大学教育による“成功”を果たして卒業するための「基盤（foundation）」を形成するための取り組みと言えよう。

この“成功”は非常に広い概念を含むが、これを測定可能な統計指標として挙げられるものに2つの数値がある。一つは新入生から第2学年への定着率、そしてコーホート卒業率（the cohort graduation rates）である。前者は離学（退学）への問題意識から派生した学生の継続在籍として、後者は4年制大学であれば4-6年以内に卒業する学生の割合である<sup>1</sup>（谷川 2017）。

これらへの関心が高まった背景として、高等教育が大衆化し、大学進学者が多様化・拡大化する現状がある。学生の多様化・拡大化が進行するとともに、個人の適応能力・努力に頼り切るだけの従来の大学教育の取り組みでは、大学は十分な教育機能を果たすことが難しくなった。その結果発生した学生の不適応は、大学中退・退学の増加傾向やそれによる大学財政への影響、進路未決定者の増加、労働市場への非正規雇用参入など、様々な問題として出現する。これらの問題の本質は、そのような状況下で、①いかにして「高大接続」を達成し、②教育の質を保証したうえで、③卒業年限を超過することなく教育プログラムを実施するかということである。

そして今後の高等教育を取り巻く重要課題であることは間違いない。

しかし、初年次教育の発展・普及の中核をなしてきたアメリカの事例と比較すると、日本においてはまだ発展途上である。特に初年次教育のプログラム評価は、その普及率に対して、いまだ不十分であると言わざるを得ない（濱名 2006; 山田 2005; 竹橋・藤田・杉本・藤本・近藤 2016; 岩崎 2015）。日本の大学におけるインスティテューショナルリサーチ（Institutional Research, 以下, IR）が普及過程である現状も関連するが、その効果を示すことは非常に難しいことも影響していると推測される。学習支援の定義が不明確であることに加え、修学支援の評価基準や実際の認証評価では、あえてその内容や効果ではなく、支援体制の有無とその整備の程度を評価指標とすることが多い(加藤・李・古里・加藤, 印刷中)など、初年次教育と日本における IR の両者が発展途上であるがゆえの課題である。

一方で、そもそも数多ある授業のうち、それも1年次の前期に受講したたったひとつの授業が、2年次以降、または4年（6年）の学生生活を左右するような影響を及ぼすということは、にわかには信じられないことは無理からぬことだろう。実際、本研究において分析したデータでも、卒業生の合計履修総数は平均 79.25, 中央値 78.00, 分散 15.60, となっており、大部分の学生が4年間で80近くもの授業を履修していた。では、たった1/80である（初年次教育として実施される）初年次セミナーの効果が、主観や全体数値でなく、学生ひとりひとりの成績や、留年・退学・卒業への効果として影響することはあり得るのだろうか。本稿では、信州大学での初年次セミナー「大学生基礎力ゼミ」を事例に、その効果を検討する。

## 2. 信州大学での取り組み事例：「大学生基礎力ゼミ」

信州大学での初年次教育は各学部が行う「新入生ゼミナール」と全学教育機構が教養ゼミの一環として行う「大学生基礎力ゼミ」の2軸で現在実施されている。今回分析に使用するのは、後者の「大学生基礎力ゼミ」である。このプログラムが開始されたのは2012年で、2017年までに累計1020名が受講してきた。

この「大学生基礎力ゼミ」の達成目標として掲げられているのは、「自分の生活と学習に責任を持てる、自立した大学生になる」ことである。この目標は、新入生の大学への初期適応を、いち早く・円滑に・確実にアカデミックな面とソーシャルな面の両面で実現させることを意味する。そのためにプログラム内では、協同作業やコミュニケーション能力の習得、大学施設の活用などによるソーシャルな適応と、正確で論理的な文章の構成の仕方を学び、学術的な文章を書けるようになるようなアカデミックな適応が実現できるよう設計されている。

しかし、それ以前までに学んだ自分の主観に立脚するような「感想文」から脱却し、アカデミックな文脈で使用される、主張と根拠で成立する論理的な文章を書けるようになるのは、多くの学生にとっては容易なことではない。そのため、「大学生基礎力ゼミ」では、毎週のショートレポートと、書き直しを前提としたレポート課題を課し、授業と授業外学習の両輪で学習を進めていく。

このショートレポート「ふりかえり」は、大学生活で学んだことをテーマとし、200字以内、一段落で構成される。学生は、これを毎週提出し、その次の授業で添削と採点のフィードバックを即時的に得る。これを15週にわたって繰り返し、パラグラフ・ライティングを体得する。

パラグラフ・ライティングおよびアカデミック・リテラシーは、その後の大学生活、社会生活をしていくうえで不可欠な重要な能力であるが、本プログラムでは、この能力獲得過程で経験する「トライ&エラー」も肝要となる。これらの能力を身に付ける過程で、失敗体験に対する試行錯誤・改善による成功体験を得ることで、自己の学習とそれを支える生活のコントロール感覚を、身をもって体験し「自立した大学生」となることが、このプログラムの達成目標の核心部分を成すためである(加藤, 2013)。これは、大学という、高校までの学校システムとは異なる規則・ルール・慣習のなかで学んでいくための、「一人の大人」としての能力ともいえる。高等教育における教員との付き合い方、エラーに対する自己改善・修正方法の獲得、そこから得られる適切で厳格な評価など、大学への信頼とシステムへの適応を促す。

これだけの内容を行うことで、数多ある授業のうち、それも1年次の前期に受講した初年次セミナーが、2年次以降、または4年(6年)の学生生活を左右するような影響を及ぼすことが可能になるような授業設計となっている。先行研究では、大学生基礎力ゼミを受講した学生が、実際に大学に適応しやすくなっているのかという点についての検証を行った(加藤・李・古里・加藤, 印刷中)。その結果、以下の3点が示された。第一に、そもそも学生の全体的な傾向として、初年次の成績と2年次の成績の関連は極めて高い( $r = .635$ )。第二に、2013年度受講生と不受講生の成績の平均値を比較した結果、基礎力ゼミ受講者群の初年次の成績は不受講群のそれよりも高い傾向が示されたが、2年次になるとその効果は持続しない。第三に、2013年度成績低位群(平均-1SD)と2013年度成績高位群(平均+1SD)において下位検定したところ、低位群では有意に基礎力ゼミ受講群の成績が高いことが示された。ここから、基礎力ゼミを受講することによる成績低位群の底上げ効果が示唆された。しかし、これらは2年次までの影響であり、あくまで成績に関する影響の分析に留まる。

よって本稿では、先行研究では検討されなかった、初年次教育が卒業率とリテンション率(定着率)に及ぼす効果に関して分析を行う。具体的には、卒業率とリテンション率(定着率)を操作化し、具体的な事象である留年・休学・退学経験を従属変数として、初年次セミナーを受講することによる、学生への具体的な効果を明らかにする。

### 3. 方法

#### 3. 1. 使用するデータ

本研究では、信州大学において2013年・2014年・2015年に入学した3学年の全学生6259人のデータを使用した。この学生サンプルに対し、2017年時点での2013

年～2016年の4年間の教務データを統合させ、分析データを作成した。この作成したデータには、分析対象学生6259人が4年間に履修したすべての各授業（不可・不受講・受講取消含む）の成績データ<sup>2</sup>420766件を個人別に集計・統合し、履修履歴と各年度・全体成績の平均値、在籍・卒業状況、休学・留学・留年の有無など、学生の教務に関するデータが含まれている<sup>3</sup>。2013年入学生においては、その大部分が卒業しているが、一部学生は各々の事情につき在籍中<sup>4</sup>となる。

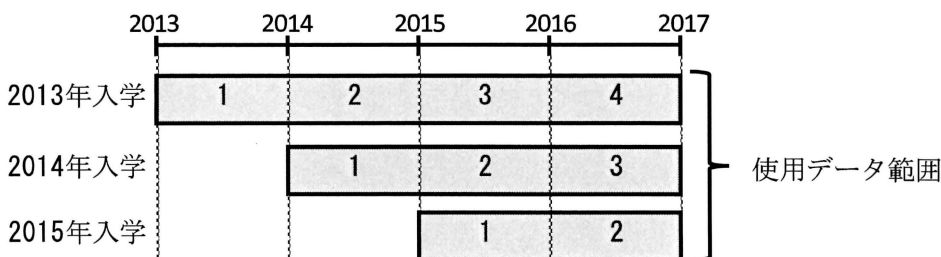


図 1 分析使用データ範囲

本来ならば、初年次教育の効果を分析する場合、卒業年の学生における定着率・卒業率として分析する。しかし、信州大学の「大学生基礎力ゼミ」は、開始当初はその規模が小さく100名弱の受講者しかいないことや、統計分析が可能なほど卒業生サンプルの年度蓄積がないことなどを理由に、2014年・2015年入学生サンプルも合わせて分析を行った。ゆえにこれらの学年では、現時点での留年経験の有無（2014年入学生では、2017年時点で学年が3年次よりも下の学年、2015年入学生では2年次よりも下の学年であること）を分析対象とした<sup>5</sup>（図1）。

### 3. 2. 使用変数

分析に使用する変数は以下のとおりである。目的変数に使用するのは、学生における留年経験・退学経験・休学経験である。基本モデルとしては、これらの変数に対し、初年次教育として実施する「大学生基礎力ゼミ」の受講の有無をダミー変数化し、説明変数として使用した。なお、この変数の受講有とは、不可・不受講・受講取消の場合も含んでいる。仮に受講有を、単位取得とした場合、成績や個人の能力を内包してしまい、「教育プログラムの効果」の検証には不適切なためである。同様の理由から、留年・退学・休学に関連する統制変数として、2016年度終了時点でのすべての履修授業成績の個人内平均値、性別ダミー変数（男性=1）、留学経験ダミー変数<sup>6</sup>を投入した。

### 3. 3. 分析手法

第一に、記述統計量を示し、変数の傾向を確認する。第二に、各変数の関係を検討するため、クロス集計表を用いて、その関連を示した。第三に、卒業まで（またはある学年までに）留年・休学・退学を経験したかどうかの二値変数を従属変数に、



ロジスティック回帰分析を行い、各種変数をコントロールしたうえでの、初年次教育の効果を検証する。

## 4. 結果

### 4. 1. 記述統計量

表1に示したのは、本稿で使用した変数の記述統計量である。全学年計と2013・2014・2015年入学生の学年別の値を示した。これらを比較すると、留年、休学、退学、留学の割合は、学年がすすむにつれて高くなっている。

これは、在学年数が長いほど、その機会確率が高まることによる影響と考えられる。一方で、留年だけは、2013年度のデータのみ0.1491と非常に高い。これは、就職浪人という別要因の留年が発生していることに加え、取得単位数は各学年の進学要件ではなく、卒業要件として扱っている学部もあるため、4年終了時に卒業ができないことが留年という形で発生することが理由と考えられる。官公庁データと比較すると、文部科学省が平成26年(2014)の発表では、退学率は2.65%、休学率は2.3%となっており、退学率は同程度、休学率はやや高い数値となっている。休学率が高いのは、文部科学省の調査との対象範囲の違い<sup>7</sup>に加え、調査時点での休学者数との比較のためと考えられる。本研究では在学中の休学経験の有無を採用しているため、より細かく休学状況を数値化した。

男女比に関しては、すべての年度で男子学生が約66%と一貫して、やや男子が多い傾向になっている。

大学生基礎力ゼミ受講ダミーは2013年で7.38%、2014年で8.14%、2015年で10.43%と年々増加傾向ではあるものの、受講割合は1割弱にとどまっている<sup>8</sup>。その他、大学生基礎力ゼミの開講状況の詳細については、参考とし脚注で示す<sup>9</sup>。

個人内の成績平均では、いずれの平均値・標準偏差も差がなく、学年問わず一貫して約75±10点程度である。

### 4. 2. クロス集計表

それでは、実際に大学生基礎力ゼミの受講の有無によって留年・休学・退学の割合が異なるのか、他の変数を統制する前に、まずはクロス集計表で2変数間の関連を分析した。その結果を示したものが下図の表2~4である。これらの結果より、大学生基礎力ゼミの受講者と不受講者において、各割合が異なるのは、留年経験においてのみで、 $\chi^2=8.644, p=.003$ となった(表2)。休学経験、退学経験においては、その割合は両者に統計的な差は示されなかった(表3・4)。

表 1 記述統計量

全学年計 (N=6259)	平均値	標準偏差	最小値	最大値
留年ダミー	0.0786		0	1
休学ダミー	0.0361		0	1
退学ダミー	0.0259		0	1
留学ダミー	0.0075		0	1
性別ダミー (1=男性)	0.6570		0	1
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	0.0866		0	1
個人内成績平均 (全学年合計)	74.6818	10.7339	5.1538	95.1900
2013年入学生 (N=2072)	平均値	標準偏差	最小値	最大値
留年ダミー	0.1964		0	1
休学ダミー	0.0483		0	1
退学ダミー	0.0323		0	1
留学ダミー	0.0111		0	1
性別ダミー (1=男性)	0.6593		0	1
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	0.0738		0	1
個人内成績平均 (全学年合計)	74.9420	10.9177	5.1538	93.4246
2014年入学生 (N=2088)	平均値	標準偏差	最小値	最大値
留年ダミー	0.0283		0	1
休学ダミー	0.0364		0	1
退学ダミー	0.0287		0	1
留学ダミー	0.0101		0	1
性別ダミー (1=男性)	0.6518		0	1
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	0.0814		0	1
個人内成績平均 (全学年合計)	74.2925	11.060	18.2100	95.1900
2015年入学生 (N=2099)	平均値	標準偏差	最小値	最大値
留年ダミー	0.0124		0	1
休学ダミー	0.0238		0	1
退学ダミー	0.0167		0	1
留学ダミー	0.0014		0	1
性別ダミー (1=男性)	0.6598		0	1
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	0.1043		0	1
個人内成績平均 (全学年合計)	74.8144	10.2151	7.6679	93.1682

表 2 クロス集計表：大学生基礎力ゼミ受講×留年ダミー

変数	留年ダミー		合計	
	0	1		
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	0	5250	467	5717
	1	517	25	542
合計		5767	492	6259
		$\chi^2 = 8.644$	$p = .003$	

表 3 クロス集計表：大学生基礎力ゼミ受講×休学ダミー

変数	休学ダミー		合計	
	0	1		
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	0	5512	205	5717
	1	521	21	542
合計		6033	226	6259
		$\chi^2 = 0.119$	$p = .731$	

表 4 クロス集計表：大学生基礎力ゼミ受講×退学ダミー

変数	退学ダミー		合計	
	0	1		
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	0	5565	152	5717
	1	532	10	542
合計		6097	162	6259
		$\chi^2 = 1.300$	$p = .254$	

では、表 2 の値はどの程度、大学生基礎力ゼミの受講によって偏っているのか。それを視覚的に図示したのが、図 2 のモザイク・プロットである。横軸に留年経験別の人数比を、縦軸に大学生基礎力ゼミの受講別の人数比をそれぞれ示している。この図より、留年経験は 1 割弱あるが、その中の基礎力ゼミ受講者の割合をみると、約半分ほどの人数となっていることが示された。大学生基礎力ゼミの受講者数は、全体的には少ないものの、留年者を半数程度にとどめていることがわかる。

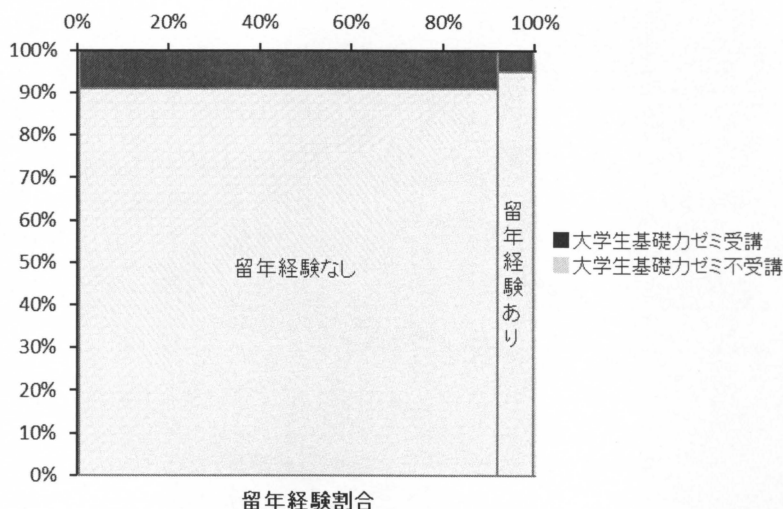


図2 大学生基礎力ゼミ受講×留年経験のモザイク・プロット

#### 4. 3. ロジスティック回帰分析

それでは、この大学生基礎力ゼミ受講の有無と留年経験の関連は、他の変数を統制してもなお効果があるのだろうか。それを検討するために、ロジスティック回帰分析を行った。その結果が表5である。

表5 ロジスティック回帰分析結果（目的変数＝留年）

変数名	係数	標準誤差	オッズ比	p値
目的変数＝留年	2.4144	0.2989		0.0000 **
性別ダミー（1=男性）	0.0984	0.1412	1.1034	0.4858
留学ダミー	-18.0458	3761.4048	0.0000	0.9962
個人内成績平均	-0.0754	0.0039	0.9274	0.0000 **
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	-0.6482	0.2713	0.5230	0.0169 *
$R^2$	.158 **			

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

この結果より、留年への効果が統計的有意になったのは、個人内成績平均と大学生基礎力ゼミ受講ダミーだった。係数をみると個人内成績平均も大学生基礎力ゼミ受講ダミーも負の値となっている。このことから、個人内成績平均が高いほうが、または大学生基礎力ゼミを受講するほうが、留年をしていないことがわかる。性別や成績をコントロールしてもなお、大学生基礎力ゼミを受講することによる効果が示された。

表 6 ロジスティック回帰分析結果（目的変数=休学）

変数名	係数	標準誤差	オッズ比	p値
目的変数=休学	-2.0139	0.3885		0.0000 **
性別ダミー（1=男性）	-0.9118	0.2044	.402	0.0000 **
留学ダミー	-16.3349	4132.4858	.000	0.9968
個人内成績平均	-0.0774	0.0052	.999	0.0000 **
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	-0.0014	0.3372	.926	0.9967
$R^2$	.450	**		

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

表 7 ロジスティック回帰分析結果（目的変数=退学）

変数名	係数	標準誤差	オッズ比	p値
目的変数=退学	2.7503	0.5425		0.0000 **
性別ダミー（1=男性）	0.0890	0.1818	1.093	0.6242
留学ダミー	-0.0408	1.0173	.960	0.9680
個人内成績平均	-0.0128	0.0068	.987	0.0602 +
大学生基礎力ゼミ受講ダミー	-0.4062	0.3470	.666	0.2418
$R^2$	.011			

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

同様に、休学ダミー、退学ダミーを従属変数にロジスティック回帰分析を行った結果が表 6・表 7 である。休学では、性別が有意になっており、女子学生の方が有意に休学しやすいことを示している。また個人の成績平均についても統計的に有意な影響を示した。一方で、大学生基礎力ゼミを受講するかどうかは有意ではなかった。休学するか否かに関しては、性別と成績は影響するものの、大学生基礎力ゼミを受講することの関連は示されなかった。

退学を目的変数とした、表 7 では、個人の成績が有意傾向を示したのみで、他の変数は有意ではなかった。

## 5. 考察

初年次教育を実施することによる、学生に対する具体的な効果にはどのようなものがあるのか。本稿ではこの問いに答えるべく、留年・休学・退学を従属変数に、初年次教育のその効果について計量的な分析を行った。

その結果、退学（リテンション）や休学に関しては、クロス表でもロジスティック回帰分析でもその関連は示されなかった。大学生基礎力ゼミ受講による効果は、少なくともこのデータではみられなかった。

一方、留年（4年<sup>10</sup>で卒業できない学生）では、大学生基礎力ゼミを受講した学生は、統計的に有意に少なかった。さらに、ロジスティック回帰分析を行ったところ、性別、留学経験、全学年での成績の全体平均をコントロールしても、なお基礎力ゼミ受講の有無による効果が示された。このことから、大学生基礎力ゼミ受講者は高成績のため留年しないのではなく、（成績以外の）プログラムによる独自の効果によって留年しないことが示唆される。あるプログラムの受講による効果を検証する際、もともとそのプログラムを受講するほど意欲的・能力の高い学生だから、その後の成績が高い／留年・休学・退学をしない、という逆因果の批判がある。本稿では、成績をコントロールすることで、間接的にその批判を回避した。

本稿の限界点は、使用した変数の少なさ・データ数の少なさが挙げられ、今後の課題である。退学や休学に対して、大学生基礎力ゼミが有意な効果を持たなかったのは、今回検討できなかった変数の影響が大きいと考えられるためである。留年とは異なり、退学においては、家庭の状況や経済事情なども強く関連するだろう。文部科学省の発表では、退学者・休学者の最も多い理由が経済的となっている。また、大学への不適応の位置づけで考えるならば、不本意入学による再受験についても考慮しなければならない。しかし本研究ではこれらのデータは分析に組み込むことができなかった。休学に関しても同様で、大学生基礎力ゼミが推進するような大学への適応ではなく、異なる支援が必要だと考えられる。これらの変数は、理想的には分析に投入し統制したうえで、初年次セミナーの効果を検討すべきであった。データ自体は大学が有しているにもかかわらず、教務に関連する多くのデータの統合と使用について、大学としてのコンセンサスが得られていないことが、使用することのできなかった原因である。すでに先行研究でも指摘されていることではあるが、IRの発展と並行してこれら学生を取り巻く様々なデータを分析に利用できる環境整備は、このようなプログラム評価に関する分析を行ううえで必須であり、急務である。

いずれにせよ、近い文脈で議論される留年・退学・休学の問題は、それぞれ異なる影響による発生していることが示唆された。留年に関しては、大学生基礎力ゼミが行うようなプログラムが有効な可能性が示されたが、退学・休学に関しては異なる要因が関係していると思われる。一方で、すべてに対し、成績は影響を及ぼしていたことから、大学における低成績がこれらを引き起こすことは一貫してみられた。

背景・目的で示した本稿のリサーチエスション「数多ある授業のうち、それも1年次に受講したたったひとつの授業が、2年次以降、または4年（6年）の学生生活を左右するような影響を及ぼすのか」という問いに対し、分析の結果から、初年次教育による学生生活への長期的かつ非常に大きな影響があることが示された。信州大学における初年次教育は、ソーシャルおよびアカデミックな適応促進の両面から進められ、その結果、受講した学生本人の自己評価や授業への満足度<sup>11</sup>を高めるだけでなく、卒業までをとおして影響する大学生活の第一歩を支援するものであるといえるだろう。毎週の濃密なグループワークによる社会的ネットワークの構築方法の体得、大学で必要なライティングスキルの獲得とその獲得過程で得られる知的

能力・精神的成長が、大学への適応を促し、留年抑止につながったと考えられる。

## 注

<sup>1</sup> これらの指標が、2年次までの定着率、6年まで幅を持たせた卒業率となっているのは、大学評価の取り組みとしてアメリカの先行研究が及ぼす影響が高いためである。アメリカの退学率は日本に比べて高く、その多くが2年次までに発生することから、特に2年次までの定着率を指標化している経緯がある。また、現在卒業率は5年が一般的な指標となっている。かつて4年制大学は4年卒業率を基準としていたにも関わらず、現在では5年卒業率となった背景には、80年代以降、学力及び価値観の多様化を背景に、急激に卒業率およびリテンション率が低下したことに起因する（山田，2009）。4年卒業率の高さを誇れるところは少数の威信の高い4年制大学となり、多くの大学では5年もしくは6年を標準とした卒業率となっている。よって、本研究では、日本の文脈に合わせ実態をより正確に把握するために、4年間の定着率は4年間の退学率として、卒業率はより厳しい4年卒業率を使用した。

<sup>2</sup> ここでの成績は、GPA 導入前のデータが含まれるため、成績素点を使用する。

<sup>3</sup> データ使用に関して、受講生への調査協力の同意を得た。また教務データについては、許可を得て使用した。

<sup>4</sup> 医学部医学科においては、通常卒業年数が6年となっているため、2013年入学生であってもデフォルトが在籍中となる。今回の分析では、医学科サンプルを削除するのではなく、2014年以降の学生サンプルと同様に、2017年時点で学年が5年生よりも下の学年となっている状態に対し、留年経験があるとした。

<sup>5</sup> 具体的な事情は、学部によって異なるものの、基本的には学年が上がるたびに留年が一定確率で発生するリスクがあることを考えると、この定義は通常の卒業率よりもよりシビアな数値となる。2014・2015年入学生サンプルにおいては、卒業以前の2017年の各学年の時点で、すでに4年卒業が不可能な学生を4年卒業率として操作化しているためである。その結果、今後卒業までの間に留年するかもしれない学生は、この時点では通常学生と同様に捉えている。現時点で定義することのできる留年者の最小数となっているため、この点に留意すべきである。これらの詳細な分析については、これらの入学生が卒業しうる数年後のデータを要する。

<sup>6</sup> 留年経験に対して、その理由の主なものひとつに留学がある。この場合、何らかの大学への不適応・学習継続困難の顕在化として、留年・退学を考えるうえで、大きく理由が異なるため、統制する必要がある。

<sup>7</sup> 文部科学省の調査は、国立大学だけでなく、公立・私立・高専を含んでおり、公開のデータは総計されたものであるため。

<sup>8</sup> 各年度受講者数は2013年154名、2014年171名、2015年213名となっている。今回の分析では使用してないものの、その後の2016年181名、2017年276名と増加傾向となっている。

<sup>9</sup> 以下の図が大学生基礎力ゼミの各年度の開講状況である。

年度	開講コマ数	希望者	履修登録者	単位取得者
2012	1	-	25	25
2013	6	-	154	149
2014	7	271	171	158
2015	11	751	213	200
2016	9	702	181	167
2017	14	585	276	-

<sup>10</sup> ただし、医学科は6年。

<sup>11</sup> 本研究に用いた学生サンプルにおける、大学生基礎力ゼミの授業アンケート結果をみると、「この授業の掲げる目標を達成した」という項目には90.1%が、「この授業に満足した」という項目には91.7%が、「とてもそう思う」または「そう思う」と回答した。この数値は他の授業と比較しても非常に高い数値である。

## 【謝辞】

本研究は、科学研究費（科研番号：16K04463）の助成を受けて行われた。

---

大学生基礎力ゼミは初年次教育ディレクターである加藤善子准教授による設計であり、各年度の担当教員間で実施される緊密な授業打ち合わせをもとに実施される。関係者のみなさま、特に加藤善子准教授に厚く御礼申し上げる。

#### 【参考文献】

1. 岩崎保道, 2013, 「大学における休・退学防止の検討ー学内組織連携型の学生支援策に注目してー」『関西大学高等教育研究』第6号, 81-86頁。
2. 加藤善子, 2013, 「初年次教育の効果」山内乾史・原清治編著『学生の学力と高等教育の質保証Ⅱ』明石書店, 73-93頁。
3. 加藤善子・李敏・古里由香里・加藤鉦三 (印刷中) 「学習支援を組み込んだ初年次セミナーの意義: 初年次生のニーズを早期に把握し, 意向を支える試み」『大学論集』第50号。
4. 川嶋太津夫, 2006, 「初年次教育の意味と意義」濱名篤・川嶋太津夫編著『初年次教育ー歴史・理論・実践と世界の動向ー』丸善株式会社, 1-12頁。
5. 竹橋洋毅・藤田敦・杉本雅彦・藤本昌樹・近藤俊明, 2016, 「退学者予測における GPA と欠席率の貢献度」『大学評価と IR』第5号, 28-35頁。
6. 谷川裕稔, 2017, 「『定着』率の向上に関わる学習支援の役割」谷川裕稔編『アメリカの大学に学ぶ学習支援の手引き: 日本の大学にどう活かすか』ナカニシヤ出版, 154-164頁。
7. 濱名篤, 2006, 「日本における初年次教育の可能性と課題」濱名篤・川嶋太津夫編著『初年次教育ー歴史・理論・実践と世界の動向ー』丸善株式会社, 245-262頁。
8. 文部科学省, 2014, 「学生の中途退学や休学等の状況について」(2017年12月15日, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf))
9. 山田礼子, 2005, 『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂。
10. 山田礼子, 2009, 「大学における初年次教育の展開ーアメリカと日本」『クオリティ・エデュケーション』第2巻, 157-174頁。
11. 山田礼子, 2012, 「大学の機能分化と初年次教育: 新入生像をてがかりに」『日本労働研究雑誌』, 第54巻第12号, 31-43頁。

(信州大学 総合人間科学系 高等教育研究センター 助教)

2018年1月12日受理 2018年2月5日採録決定



---

(要約) 初年次セミナーが留年・休学・退学に及ぼす効果  
——「大学生基礎力ゼミ」を事例にした計量分析——

古里 由香里

本稿では、初年次教育を実施することによる、学生に対する具体的な効果について、留年・休学・退学を目的変数に、初年次教育の効果について計量分析を用いて検討した。分析事例として、信州大学の初年次教育「大学生基礎力ゼミ」を使用し、受講者 6259 名のデータから解析を行った。

その結果、「大学生基礎力ゼミ」を受講した学生は、留年経験者が、統計的に有意に少ないことが示された。さらに、ロジスティック回帰分析を用いて、性別、留学経験、個人内成績平均を統制しても、この効果は示された。このことから、「大学生基礎力ゼミ」による独自の効果があり、初年次教育プログラムの受講の有無が、長期間にわたる影響があることを意味する。一方で、休学・退学においては、「大学生基礎力ゼミ」を受講する効果は有意ではなかった。これらの結果から、初年次教育が学生に及ぼす影響が具体的にどのような事象に関連するかを議論した。